



Universidade de Brasília

Ministério da Educação
Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares
Centro de Formação Continuada de Professores
Secretaria de Educação do Distrito Federal
Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação
Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA:
AFETO E SUBJETIVIDADE

Ana Cristina Carvalho dos Santos

Professora-orientadora Dra. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida
Professora tutora – orientadora Janaína Mota Trindade

Brasília (DF), Dezembro/2015

Ana Cristina Carvalho dos Santos

COORDENAÇÃO PEDAGOGICA AFETO E SUBJETIVIDADE

Monografia apresentada para a banca examinadora do Curso de Especialização em Gestão Escolar como exigência parcial para a obtenção do grau de Especialista em Gestão Escolar sob orientação da Professora-orientadora Dra. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida e da Professora tutora - orientadora Janaína Mota Trindade.

TERMO DE APROVAÇÃO

Ana Cristina Carvalho dos Santos

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA AFETO E SUBJETIVIDADE

Monografia provada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica pela seguinte banca examinadora:

Profa. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida – UNB/FE
(Examinador interno)

Profa. Janaína Mota Trindade - SEEDF
(Professora-orientadora)

Profa. Márcia Milhomens Chauvet - SEEDF
(Examinadora externa)

Brasília (DF), Dezembro/2015

DEDICATÓRIA

À Dailton esposo, companheiro e amigo de todas as horas; Letícia e Matheus, razões da minha vida, amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me fortalecer para cumprir a Sua vontade.

A meu esposo e meus filhos por aguentar o sacrifício de tantos finais de semana de ausência.

Aos meus amigos que me deram colo em meus momentos de desânimo.

Ao meu genro Carlos. Às minhas colegas de trabalho Rejane, Carol, Sabrina e Kátia pelo apoio durante a caminhada. À minha filha Letícia Andrea por abrir mão de seu descanso para me ajudar. À minha professora orientadora Janaína pelas palavras de motivação quando pensei em desistir. À equipe do curso de Gestão pela tolerância com os meus atrasos. Enfim, a todos que de alguma forma participaram desta minha conquista.

EPÍGRAFE

Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si carrega o dom de ser capaz
E ser feliz (Almir Sater)

RESUMO

Nós, seres humanos, somos todos movidos por tensões; o coordenador pedagógico não é diferente. Compreende-se que os laços afetivos ou a falta deles pode interferir em seu ambiente de trabalho. Esta pesquisa foi desenvolvida a partir da pergunta: De que forma o coordenador pedagógico se percebe afetado por seu trabalho escolar? Sob a luz da psicanálise e, considerando a subjetividade dos coordenadores, buscou-se compreender o afeto no trabalho, as ações e comportamentos do coordenador pedagógico como um competente mediador das tensões e a motivação em sua prática pedagógica. A pesquisa foi realizada em uma Escola Classe de Planaltina e contou com a participação de dois coordenadores que responderam a perguntas de uma entrevista. Após análise dos dados, verificou-se a relação entre afeto e percepção dos fatos. Percebeu-se que a relação do coordenador, tanto com o corpo docente quanto com o discente, está ser permeada pelo afeto. Observou-se que os projetos desenvolvidos pela escola trazem desejo quando são planejados por todos e quando o coordenador se faz presente. Por fim, apontou-se ainda, atribuições do coordenador, relação de afeto, a autonomia, o desejo e a valorização dos profissionais como responsáveis pelo equilíbrio das relações afetivas que se estabelecem na instituição.

Palavras-chave: Afeto. Coordenador. Subjetividade.

SUMÁRIO

Pág.

Introdução.....	09
Justificativa.....	13
Problema.....	13
Objetivo.....	13
Capítulo I - Afetividade e disposição para o trabalho	14
Capítulo II - Subjetividade e a coordenação pedagógica.....	18
Capítulo III – Delinear a eclosão do sujeito coordenador	24
3.1 Coordenador pedagógico: ação intrínseca ao fazer na escola.....	27
Capítulo IV – Metodologia.....	30
4.1 Campo de ação – Meu ambiente de trabalho.....	33
Capítulo V – 5.1 Coleta de dados.....	35
5.2 Análise de dados	36
5.3 Eixo norteador 1 – Afeto.....	37
5.4 Eixo norteador 2 – Identidade.....	39
5.5 Eixo norteador 3 – Motivação pedagógica.....	42
Capítulo VI – Considerações finais.....	44
Referências Bibliográficas	46

INTRODUÇÃO

Minhas memórias educativas

Almeida (2001) refere-se à *memória educativa* como aquela capaz de escavar, remover o que encobre a história do sujeito, permitindo que, ao falar de seu passado, atribua significação ou ressignificação de vivências passadas na experiência atual. Freud (1900-1901) afirmou que: os desejos inconscientes permanecem sempre ativos. No inconsciente, nada pode ser encerrado, nada é passado ou está esquecido.

Nasci em 14 de outubro de 1974, em Brasília e fui criada na cidade de Planaltina/DF. Sou filha caçula de cinco irmãos. Nem todos nasceram nessa cidade. Quando tinha dois anos, meu pai faleceu e minha mãe ficou responsável por cuidar de todos e a mesma teve que trabalhar. Saía cedo e chegava tarde, o seu objetivo era dar melhor condição de vida aos filhos, recordo que era cuidada por minha irmã mais velha.

Minha mãe só estudou o antigo primário, mas sempre fez o possível para que nós estudássemos. Hoje, somente dois têm uma graduação; a minha irmã mais velha e eu, os outros três não souberam valorizar o esforço da minha mãe pela educação. Sempre morei em Planaltina em casa própria, somente os meus irmãos moraram em Sobradinho, eles passaram por várias escolas diferentes, e eu estudei apenas em três escolas.

Aciono agora um fascinante elemento do aparelho psíquico, o inconsciente aquele que abriga nossos registros e documentos de experiências vivenciadas a memória. Para Freud (1909), trazer um fato, escondido cuidadosamente no inconsciente, à tona faz com que ele se enfraqueça, perca a sua importância.

Como mencionei, comecei a estudar aos seis anos de idade em 1980, foi a minha irmã mais velha que me matriculou na escola aos seis anos de idade. Nessa época recordo-me da escola que era grande, reconhecida por “Centrão” lá funcionava o magistério, Centro Educacional 01 de Planaltina. Nela eu estudei até quinto ano, antiga quarta série, lembro que fiz a primeira série fraca (era assim que se dizia). Tenho lembrança do uniforme que era composto de saia azul marinho toda pregueada e abaixo dos joelhos, camisa branca de mangas curtas com um bolso na altura do peito esquerdo, com o

nome da escola gravado numa espécie de timbre e calçava meias brancas com congas; os uniformes eram obrigatórios e minha mãe jamais deixou ir sem. As carteiras eram feitas para compor um aluno em cada, uma atrás do outro, que não era para conversar na hora da aula.

Daqui tenho uma recordação, a professora não aceitava que eu escrevesse com a mão esquerda, ela falava algo que não recordo, quando me via escrevendo ou pintando com a mão esquerda, tinha tanto pavor e medo dela! Aprendi a ler para depois escrever. Mas, graças a Deus, que minha mãe interveio e ficou resolvido. Quando fui para a segunda série, a professora já era tranquila e especial, participei do teatro, da banda de música e participei do desfile do aniversário de Planaltina. A professora estava sempre sorrindo, alegre, com ela aprendi a escrever e a desenvolver a leitura.

Das lembranças que ainda guardo, uma diz respeito à diretora da escola, todos tinham um respeito, admiração, e alguns medo. Certo dia, assim que acabou a hora cívica, havia um padrão religioso, rezávamos e cantávamos todos os dias o hino nacional, um dia a minha turma saiu correndo pela escada da escola em direção à sala, umas três colegas e eu não corremos, a mesma observou isso, e deixou toda a turma de “castigo”, foi um dia diferente.

Sempre fui uma boa aluna, respeitava os professores e tirava algumas boas notas; já fiquei em recuperação, porém sempre fui calada e observadora, ao ponto de me calar, até mesmo quando sabia responder as perguntas feitas pelas professoras. Ainda hoje, a observação me persegue. Aos dez anos de idade fui preparada para a 1º eucaristia, a catequese era algo obrigatório, recordo como a minha mãe foi cobrada pela escola.

Aos onze anos de idade, em 1985, mudei de escola, agora eu iria para a 5º série, no Centro de Ensino Fundamental, mais conhecido com CIE, lá deparei com outra realidade e algumas diferenças em relação à outra escola. Agora eu estudava com oito professores, sendo que cada um tinha um estilo diferente, foi quando tive oportunidade de conhecer a professora Perpétua, de Matemática. É como se estivesse ouvindo a professora falando em monômio, binômio e polinômio, geometria. A mesma tinha uma paciência, voz branda, passava o conteúdo com sabedoria e não de forma para decorar, a aula dela era diferente. Hoje compreendo que era de forma lúdica, através do brincar

que aprendi a ter uma excelente base e a amar os números. Tive um professor de Educação Física, que me apresentou a minha outra paixão, o vôlei; que tinha tudo a ver com Matemática (noção de tempo e espaço, contagem, geometria). Era atacante de meio, joguei pela escola os Interescolares quando fui campeã, e jogamos o Extraclasse. Concluí a 8^o série no CIE. Parei de estudar, retornei aos estudos em 1992. A escola ficava em outra cidade satélite, Sobradinho, no Centro Educacional 01 de Sobradinho, no curso de contabilidade que envolvia os números, cálculos e balancetes. Tinha uma professora Maria que gostava de desenvolver trabalhos em grupos, a mesma trazia empresas fictícias, onde tínhamos o poder de contratar, demitir funcionários e abria falência. Ela utilizava a interdisciplinaridade com outras matérias, (Português, Matemática) líamos jornais e diversos textos, todos ficavam envolvidos. Conclui o Ensino Médio em 1994. Não fiz faculdade, naquele momento tinha outra prioridade, a minha filha. Conheci Dailton Pergentino, meu esposo, em 1996. Tenho dois lindos filhos, Letícia com 23 anos e Matheus com 15 anos.

Em 2000 voltei a estudar em cursinhos preparatórios, no meio do ano fiz inscrição para o curso de Pedagogia pelo UniCeub. A partir daí estava traçada a minha carreira profissional. E como diz o cantor Martinho da Vila, em uma de suas canções, “felicidade passei no vestibular”, mas a faculdade era particular.

Na faculdade tive excelente Professores, principalmente Silvana, lógico que era de Matemática, ela fez convite para eu participar de um projeto, o Lúdico na Matemática, na Estrutural, que na época a escola ficava embaixo da lona de circo e na Escola Parque, que fica dentro do Parque da Cidade para crianças em situação de vulnerabilidade social. Foi maravilhoso e como aprendi!

Fiz o estágio supervisionado na escola Parque da 102 sul, com uma professora de me deixou bem à vontade, ensinou-me a fazer relatório, diário, plano de aula, planejamento, por ter só a teoria, ela me ajudou com a prática. Tudo que ela fazia eu anotava, foi um grande aprendizado.

No final de 2006, entreguei a monografia, não participei da festa, fui somente à colação e comemorei muito com a família. Lembro-me do olhar

maternal da minha mãe tão orgulhosa, em ver a sua primeira filha formada pela faculdade. Infelizmente a minha amada mãe faleceu no ano de 2010.

Comecei a trabalhar em escolas particulares, foi um grande laboratório, como professora e depois como coordenadora. Nesse caminhar aprendi a conhecer, desconstruir, reconstruir, mudar, conversar, fazer, esperar, recuar, avançar e a ouvir. Ser coordenadora em escolas particulares é um pouco diferente do que nas escolas públicas, creio que os professores das escolas particulares estão em busca de realizar estudos e projetos. Depois trabalhei em contrato temporário em algumas escolas em Planaltina.

Intensifiquei o estudo e passei para o efetivo da Secretária de Educação, em 2010. Em 2014 fui convidada a ser coordenadora e em seguida entrei para o curso de pós-graduação, ofertado pela UNB no qual estou desenvolvendo e adquirindo novos conhecimentos e habilidades, principalmente o desafio da internet. Aprendi que para ser coordenador não basta querer ser bom, é preciso que a instituição permita e tem que ter claro qual é a sua função, ter a sua identidade.

A minha vida está escrita nas páginas do “livro da vida”. Aqui cheguei, amei, namorei, chorei e sorrir, me decepcionei, recomecei, casei, procriei e aqui continuarei a minha vida com o meu trabalho e a minha família. Finalizo aqui o relato de trechos importantes da minha história de vida: estudantil e profissional.

JUSTIFICATIVA

Como coordenadora pedagógica compreendo que nós, seres humanos, somos todos movidos por emoções e é comum deixarmos que estes sentimentos – bons ou ruins – interfiram no dia-a-dia. No meu ambiente de trabalho observo professores comprometidos com o que fazer e professores que não dão a devida importância ao ato de ensinar; professores que fazem de tudo, que colocam a alma em cada aula, e outros que deixam um vazio cada vez que entram em uma sala de aula; professores que ao adentrarem-se pelo portão da escola deixam suas preocupações pessoais fora de seu ambiente de trabalho; outros ao entrarem desestruturam e afetam seu trabalho e de outros profissionais. Todas essas problemáticas e intervenções, me fizeram questionar como o coordenador pedagógico consegue administrar tudo isso de forma a obter sucesso no desempenho escolar dos alunos? O que fazer para que o estado emocional das pessoas envolvidas com a educação não interfira significativamente no desempenho dos alunos? Como fazer do ambiente escolar um espaço agradável de convivência nas coordenações, entre os profissionais de ensino?

Problemas

De que forma o coordenador pedagógico se percebe afetado por seu trabalho escolar?

Objetivo

Compreender o afeto no trabalho do coordenador pedagógico em sua prática escolar.

Objetivo Específico

Perceber os laços sociais entre o coordenador pedagógico e o corpo docente.

CAPÍTULO I

Afetividade e Disposição Para o Trabalho

“Será só imaginação? Será que nada vai acontecer? Será que é tudo isso em vão? Será que vamos conseguir vencer? Brigar pra que? Se é sem querer? Quem é que vai, nos proteger? Será que vamos ter que responder, pelos erros a mais, eu e você?”
(RENATO RUSSO)

Todo ser humano em uma fase da vida, indagou como na música de Renato Russo; imaginação, vencer, brigar, responder. Em alguns dias estão bem, noutros necessitando de proteção, onde vamos encontrar resposta para nossas indagações? Às vezes a alegria é tanta que nós sentimos um vencedor, outras vezes sentimos necessidade de bater asas e sair da realidade.

O coordenador não é diferente de ninguém, todos os dias tem que lidar com diferentes emoções. O coordenador pedagógico é, antes de tudo, um ser humano, que tem emoções e sentimentos, mas, às vezes é visto pela equipe como se fosse desprovido de sentimentos. Lidar com todos os sentimentos leva o coordenador pedagógico a uma ação imediata, responder aos seus estímulos, e preparar o corpo para uma determinada atuação envolvendo seus sentimentos, emoções e a afetividade.

Como a afeto influencia as ações docentes? Segundo o dicionário Aurélio: afeto é: s.m. sentimento de imenso carinho que se tem por alguém ou por algum animal; Segundo: Robert e Houaiss 2007, vocábulo sentimento é uma criação do século XIV e significa “estado afetivo, bastante estável e durável, ligado a representações, emoção, paixão”. Na psicanálise, segundo dicionário online, Roudinesio 2013, é no estado emocional que se relaciona com a formação de uma pulsão, (Etm. do latim: effectus.us). Afeto é um termo que deriva da palavra, afetivo e afeto. Designa a qualidade que abrange todos os fenômenos afetivos. A afetividade confere à realidade, de acordo com o que a pessoa vivenciou, misturando com os medos, conflitos, anseios. Ela

possibilita ao ser humano revelar os seus sentimentos em relação a outros seres e objetos.

Os significados de afeto são variados, mas sabemos que estão relacionados às experiências vividas e ao registro que ficaram na memória de cada ser humano. O afeto é capaz de tornar a mesma situação diferente dependendo de como se é afetado por ela.

Sendo assim, quando um coordenador pedagógico chega a seu ambiente de trabalho traz consigo emoções, Freud declara que “as emoções e os afetos correspondem a processos de descarga, cujas manifestações finais são percebidas como sentimentos” (Freud, 1915, p. 202-205).

Exemplo disso, da afetividade sobre as opiniões, é a diversidade, quando a formação continuada é uma ação permanente que visa, através das realidades vivenciadas na escola, contribuir para o desenvolvimento do corpo docente em favor de proporcionar mudanças no ato educativo. Geglio (2003) define a formação continuada como modalidade de formação que ocorre no próprio local de trabalho. “Uma ação que acontece com o coletivo, e no coletivo dos pares, juntamente com a figura do coordenador pedagógico” (p. 113). Exemplo: a professora mais antiga na escola, na rede de ensino, irá ponderar todos os pontos negativos em relação à formação e o mais novo, provavelmente, não conseguirá pensar em tantos obstáculos para execução da proposta. O mais antigo irá tomar por base toda a sua experiência vivida e seus cursos de anos afins, para detalhar minuciosamente a execução do que foi proposto ao longo de sua vivência como professora.

De acordo com Freud (1923): “afeto é um estado afetivo penoso ou agradável, vago ou qualificado... Toda pulsão (equivalente de impulso) se exprime nos dois registros: o do afeto e o da representação... o afeto é a expressão qualitativa da quantidade de energia pulsional e de suas variações.” (p.34)

A diversidade, a afetividade no sentido de gostar de alguém ou do que se faz, às vezes pode atrapalhar ou ajudar. Nos limites da observação, verifiquei que o maior entrave do coordenador no seu fazer é a resistência, por causa do descompromisso de muitos professores, como cita o professor.

(...) Gerenciar a falta de compromisso no serviço público é uma ação altamente difícil, pois não temos uma política séria de avaliação do profissional; nenhuma estratégia de formação consegue resultados positivos com o profissional descompromissado, pois a mudança perpassa o nível técnico, é algo muito pessoal. (CHIAVENATO, 2014)

Em relação ao sentimento, que afeta o coordenador pedagógico? Os sentimentos de frustração e impotência são muito recorrentes, quando não conseguem dar conta do trabalho. Em seus espaços e relações, aspectos facilitadores do trabalho são importantes para que o coordenador não se deixe levar por descrédito e desânimo em relação à estrutura escolar em que se encontra aos educadores, com quem convive a si próprio enquanto educador engajado na própria formação e na de seus professores.

Clementi (2001, p. 64) cita que: (...) Se os coordenadores apenas se detêm na queixa ou na constatação das dificuldades encontradas, fica estabelecida a distância entre o que cada um quer e o que cada um consegue fazer; e essa distância não se altera, bem como também não se alteram os sentimentos e as insatisfações delas decorrentes.

Toda esta mistura de emoções tem a ver com a relação entre coordenador pedagógico e professor, que só será fortalecida à medida que se notar que o todo é constituído de partes, e mesmo assim, ele ainda não será todo, porque sempre será incompleto. Como qualquer relação de afeto, caminhará na ambivalência entre o prazer e o (des)prazer. Mota (2007, p.23) diz que o pensamento complexo não divide, mas se une todos os aspectos da vida humana, pois para Morin (2000, p. 50 apud Mota 2007): Somos seres infantis, neuróticos, delirantes e também racionais. “Tudo isso se constitui o ser humano”.

O que motiva as pessoas são as necessidades insatisfeitas. O progresso é causado pelo esforço das pessoas para satisfazer às suas necessidades. As pessoas sempre têm necessidades insatisfeitas. Quando uma necessidade prioritária é satisfeita, ainda que não o seja à sociedade, outras emergem e ocupam o primeiro lugar na lista de prioridades (LACOMBE & HEILBORN, 2006, p. 312)

Em relação à equipe docente e aos projetos, se a coordenação pedagógica despertar a motivação e a afetividade, o empenho será um sucesso. Se não há envolvimento da equipe e empenho, acontecerá que a execução será movida apenas pela obrigação (razão), onde uns cumprem com o compromisso assumido, alguns murmurando pelos corredores, o projeto fica sem o brilho do entusiasmo.

CAPÍTULO II

Subjetividade e a coordenação pedagógica

“E quando eu estiver triste, simplesmente me abraço. E quando eu estiver louco, subitamente se afaste. E quando eu estiver bobo, sutilmente disfarço...”
(Samuel Rosa)

Em se tratando de coordenação escolar, na escola pública do Distrito Federal, os coordenadores são professores, que na função de coordenadores são designados como educadores formadores, tendo em vista o trabalho pedagógico coletivo. A atividade do coordenador Pedagógico apresenta a complexidade de qualquer ação que defende e objetiva o crescimento e a construção da autonomia pedagógica dos profissionais com os quais desenvolve suas funções (BRUNO, 2001). A ele compete articular e mobilizar a equipe escolar para elaborar, desenvolver e avaliar o Projeto-Político-Pedagógico, sempre com o apoio da equipe gestora e pedagógica da escola.

A perspectiva de escola democrática, participativa, autônoma tem sido reforçada nos últimos anos, desde a promulgação da LDB 9.394/96. No DF a Lei 4.751/2012 – Gestão Democrática retoma e recomenda a criação de instâncias colegiadas no âmbito escolar, como princípio para a efetivação da gestão democrática, sendo a coordenação pedagógica espaço-tempo de constituição de um colegiado pedagógico. Os coordenadores, professores são escolhidos pelo grupo (seus pares), já previsto na Portaria de Distribuição de Turmas da SEEDF.

FONSECA (2001, p 78) afirma que:

Ser um instrumento de transformação da realidade, resgatar potência da coletividade, gerar pela esperança, gerar solidariedade e parceria, ser um canal de participação efetiva superando as práticas autoritárias e/ou individualistas ajudando a superar as imposições ou disputas de vontades individuais, na media em que há um referencial construído e assumido coletivamente. Aumentar o grau de realização, e, portanto, de satisfação de trabalho. Colaborar na formação dos participantes.

Desta forma a coordenação, dentro da escola, por lei, tem que acontecer de forma democrática, não podemos pensar que as questões pessoais, a afetividade e a subjetividade, a serem consideradas sejam apenas para o corpo de professores, tão pouco para a equipe de gestores. Os coordenadores, professores eleitos pelo corpo docente de forma democrática para estarem na coordenação, precisam olhar para si mesmos a fim de se conhecerem para, então, pensarem nas relações com os outros. A psicanálise encerra em si mesma, fatores revolucionários suficientes para garantir que todo aquele que nela se educou jamais tome em sua vida posterior o partido da área, e da repressão. (FREUD, 1976, p. 348)

Da leitura de Cincos Lições (FREUD, 1902), podemos extrair conceitos que participam do processo da subjetividade dos comportamentos e atitudes a que as pessoas estão sujeitas ao longo da vida.

O primeiro nos diz sobre os estudos que ele fez com a histeria. As histéricas tinham variados sintomas físicos, que não encontravam causa orgânica para ocorrerem. Freud separou a consciência em duas. Uma das consciências teria, o afeto e a outra teria a representação. A representação sem o seu respectivo afeto causaria, assim, a paralisia ou qualquer outro sintoma histérico. Aquele afeto, colocado na segunda consciência, seria fonte de energia para gerar o sintoma. “a essência da moléstia consistia na atual utilização anormal das emoções “na caixinha”.” (FREUD, p. 5).

Da segunda lição entendemos, mesmo que de forma grosseira, a ideia de repressão de sentimentos, disfarçados como doenças físicas em que a causa específica não é encontrada. A concepção é baseada nos conflitos internos, surge no ser humano como um mecanismo de autodefesa para sentimentos e desejos que tentam solucionar o mesmo. “a substituição da ideia reprimida – o sintoma – é protegida contra as forças defensivas do ego em lugar do breve conflito, começa então um sofrimento interminável.” (FREUD, p. 9).

Na terceira lição, ainda sobre as tramas do inconsciente, Freud fala dos atos falhos e a associação livre, seguem princípios que proporcionam tal qual o sonho, caminhos aos conteúdos inconscientes. O ato falho é o que chamamos de “erro” ou “engano”. (FREUD, p. 13). O fato do lapso de

memória ser algo comum para algumas pessoas pode representar o quanto o inconsciente está trabalhando na apreensão de certas atitudes.

Exemplo dessas lições citadas acima é quando estamos reunidos para escolha dos coordenadores, o nosso inconsciente traz lembranças, de coisas boas e outras ruins, que podem fazer com que refletimos. Uma emoção, que nós permitimos descarregar palavras, afetos ou ações. Trata de cenas cujas lembranças em cadeia são reproduzidas em palavras, emoções e afetos. São várias "cadeias ramificadas à maneira de uma árvore" (Freud, 1896:196) cujas lembranças são reproduzidas, sempre das mais recentes para as mais antigas. Tais lembranças, em se tratando dos sintomas, são patogênicas. Lacan, a partir de 1953, formulou ao longo de todo o seu ensinamento, o simbólico, real e o imaginário.

O simbólico - conjunto dos significantes necessariamente incompletos - é a estrutura na qual nos constituímos como seres humanos falantes, pela entrada na linguagem. E o que se perde é irre recuperável; por isso, é impossível avançar até o primeiro trauma. Se diante dele, as associações se detêm, é justamente porque se trata de algo desde sempre perdido para o simbólico e inacessível à fala. Estamos já então no registro lacaniano do real. Neste momento, o real é o que se perde. Por isso, Lacan formulou também o real como impossível. A. C. Figueiredo pode afirmar: "Real e trauma se equivalem" (Figueiredo, 1997:143). Lacan diz em Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise: "Não é notável que, na origem da experiência analítica, o real seja apresentado na forma do que nele está se referindo ao traumatismo há de inassimilável - na forma do trauma (...)" (Lacan, 1979:57).

Quanto ao registro do imaginário, relaciona com o que o sujeito imagina como completude que poderia encobrir a perda, a partir da qual se constitui. Ainda muito pequena, a criança se reconhece no espelho do outro como imagem completa antecipada, em relação a sua maturação neurológica; ou seja, escapando a qualquer determinismo biológico.

Na quarta lição, Freud relata que a grande maioria daquilo que é reprimido é de ordem sexual na infância. Ela é a força que faz com que algo saia da consciência. O desejo inconsciente escapa a qualquer influência, é independente das tendências contrárias, ao passo que o consciente é

atalhado por tudo quanto, igualmente consciente, se lhe opuser. Freud nos remete a perceber como, ao ir formulando sua hipótese do inconsciente, inicia também a construção do conceito psicanalítico de sintoma. Este conceito estará, por sua vez, relacionado à questão do recalque e do desejo sexual.

O recalque contém pontos nodais em que dois ou mais fios se juntam e, a partir daí, continuam como um só. Em outras palavras, é notável a frequência com que um sintoma é determinado de vários modos, ou seja, é sobre determinado (FREUD, 1987, p. 281). Em muitos momentos em coordenação, os fatos ficarão imersos, devido à resistência que se infiltra tentando defender o ego. “Toda a massa especialmente ampliada de material psicogênico é assim impelida através de uma fenda estreita e chega à consciência”, de acordo com Freud, retalhada em pedaços ou tiras. Em reunião entre professores e coordenadores, para discutir o plano de aula, tem alguns professores que se comportam de modo inconveniente, perturbando, com risotas, batidas de pés ou conversas. Tem que chamar atenção. Traduzindo para o lugar que é de estudo, para psique como “consciente” e “inconsciente”. Suponhamos que, teve a expulsão do professor; com a expulsão, não terminou o incidente. Pode muito bem ser que o sujeito, sem nenhuma consideração, continue a dar o que fazer. Ele não está no recinto, ficamos livres de sua presença, dos motejos, dos apartes, mas a expulsão foi, por assim dizer, inútil, pois lá de fora ele dá um espetáculo insuportável. Neste caso, se o coordenador tem que assumir o papel de mediador e pacificador, iria confabular com o nosso intratável companheiro e voltaria pedindo que o recebêssemos de novo, garantindo um comportamento conveniente daqui por diante. Graças mediação do coordenador, condescendemos em desfazer a repressão, voltando à paz e ao sossego. Essa seria a representação apropriada da missão que cabe ao psicanalista das neuroses.

Para finalizar, Freud (p. 20) fala sobre transferência:

(...) são reedições dos impulsos e fantasias despertadas e tornadas conscientes durante o desenvolvimento da análise e que trazem como singularidade característica a substituição de uma pessoa anterior pela pessoa do médico. Ou, para

dizê-lo de outro modo: toda uma série de acontecimentos psíquicos ganha vida novamente, agora não mais como passado, mas como relação atual com a pessoa do médico.

O termo de transferência foi citado por autores tais como: Laplanche e Pontalis (1992), transferência "designa em psicanálise o processo pelo qual os desejos inconscientes se atualizam sobre determinados objetos no quadro de certo tipo de relação estabelecida com eles e, eminentemente, no quadro da relação analítica" (p. 514). Isto é: Trata-se aqui de uma repetição de protótipos infantis vivida com um sentimento de atualidade acentuada. . . A transferência é classicamente reconhecida como o terreno em que se dá a problemática de um tratamento psicanalítico, pois é a sua instalação, as suas modalidades, a sua interpretação e a sua resolução que caracterizam este. (Laplanche & Pontalis, 1992, p. 514).

O estudo sobre transferência em psicanálise traz à pedagogia um significado a relação professor-aluno:

Becker, (1997,111-112), afirma que na transferência, constituir uma identificação simbólica é uma forma de desenvolver ao adolescente sua posição discursiva. Verificar-se, que o aluno precisa admitir estar numa relação transferência com o professor que não estar ali só para transferir informações, mais para considerar cada aluno singularmente. O sujeito do qual ocupa a psicanálise é o sujeito do inconsciente enquanto manifestação única e singular.

Fazendo comparação entre a relação coordenador-professor, acredito que o processo de transferência vivido pelo professor é semelhante ao citado acima: o docente traz seus desejos inconscientes e os conflitos em relação à submissão ao logo da vida, que pode despertar afetos no coordenador para além daquilo a que ele próprio tem acesso conscientemente. O mesmo pode acontecer ao professor, por parte do coordenador. Porque ao assumir uma coordenação de uma escola, o professor, agora coordenador, herda as antigas relações às quais os seus colegas docentes viveram, já povoava o imaginário da escola as mais estranhas "caricaturas", uma delas como fiscal de professor. O coordenador desperta no professor as suas reações às figuras parentais e tudo o que elas representam, esse fenômeno pode se

estabelecer nesses dois sentidos, a coordenador/professor e professor/coordenador.

Na escola, é por meio de sua enunciação que o professor agora coordenador torna vivo o saber transmitido, não é aprendida nos livros, declara Santiago (2008). O próprio Freud (1914) já dizia que a transmissão não é, senão, a tarefa de “vestir de palavras sonoras” (p.228). Toda produção de conhecimento é marcada por relações intersubjetivas, pressupõe sempre a presença de uma alteridade que propicie o descobrimento de algo novo. À escola é conduzido pelo o sujeito movido pelo desejo. Esse desejo está ligado ao saber que, supostamente, se encontra contido na figura do professor/coordenador.

CAPÍTULO III

Delinear a eclosão do sujeito coordenador pedagógico

No discurso freudiano, o sujeito da psicanálise é trágico, uma vez que é marcado pela determinação a que está sujeita e que torna seu destino inelutável (PACHECO, 1996).

Freud levantou questão do sujeito e da subjetivação como uma tese, ao postular o inconsciente como realidade psíquica por excelência, desfaz as ilusões de controle total, pois o “Eu não é senhor da sua própria casa”, (1917, p. 178). Lacan desfez a ilusão de totalidade, a pretensão de síntese e a miragem da unidade do eu, mostrando que o eu, é, antes de tudo, o outro. É isso que observo na coordenação pedagógica, projetamos, em outras pessoas, conteúdos, intenções e até pensamentos. Freud (1917) descreve como o eu ideal, modelo à imagem e à semelhança do qual o eu se constitui, o que é encarnado pelo ideal.

Na escola existe mais de um coordenador, assim noto que existe uma tensão, conflitos, já que, ignoramos que somos diferentes e que cada um tem o direito de ser diferente, único, singular; o coordenador é visto entre seus pares como intruso, aquele que invade o espaço do outro, ou seja, compete entre si, pelo mesmo lugar. Pois o “eu” e o “outro” entram numa luta pelo reconhecimento mútuo e recíproco. Trata-se de uma luta para ver quem tem mais prestígio. Eis a luta travada no âmbito do narcisismo em que um quer ser reconhecido como um eu (ego) pelo outro. Segundo Quinet (p;12) “Freud - És tu a imagem que em mim eu escondia. O outro é o gêmeo do eu.”

Na coordenação pedagógica, os sujeitos assumem papéis que convergirão no processo da comunicação. A palavra constrói e modifica os sujeitos e não há educação sem palavras. Toda produção de sentido, como a palavra, é da ordem simbólica, regida por significantes, seja ela falada ou não. Nesse sentido.

(...) ao falar, somos na verdade falados, e levados pelos efeitos do desdobramento da linguagem, que se adianta a nós. Longe de sermos os agentes, os ativos construtores do discurso, somos levados a construí-lo com base nas leis de funcionamento da linguagem. Quem queria dizer erra o eu,

iludido senhor do discurso. Que falou foi o sujeito, surgindo dos encontros e das relações ocorridas durante a emissão do discurso. (KUPFER, 2000, p. 134).

Para além da função de coordenador, estamos movidos por desejos, do inconsciente, numa busca incessante por algo, uma vez que o objeto desejado é sempre faltoso. Assim, somos imersos em uma incompletude fundamental, aquela que nos adia sempre a satisfação plena e, por isso, continuamos desejosos e prosseguimos dia-a-dia nossa atuação no cenário da vida.

Assim, o “eu”, sempre é acompanhado do “eu ideal”; é a repercussão da polaridade pulsional no imaginário, indicada por Freud, o que confere a base pulsional, ao par que se forma no espelho. Na verdade, como diz Lacan, “tudo que existe de casal se reduz ao imaginário”. A identidade, que é imaginária, do “eu” vem do outro. Alguns coordenadores pedagógicos não têm uma identidade própria, é tão somente representado por significantes.

Nóvoa (2003:16) prefere falar de processos identitários:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção da maneira de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla que caracteriza a maneira como cada um sente e diz ser professor.

O processo de construção identitária consciente, autorreflexivo e constante segundo Castoriadis (1982), à autonomia, que implica a capacidade de pensar por si, de guiar-se segundo princípios próprios, de realizar ações de forma consciente e deliberada, tal como Paulo Freire (1983) entende.

Alguns coordenadores pedagógicos não têm total clareza da identidade e delimitação de sua competência na vida escolar. A não definição acaba por favorecer situações de desvios no desenvolvimento do seu trabalho. Dessa maneira, o coordenador pedagógico é solicitado para qualquer tipo de atividade, cujo mesmo está impossibilitado de desenvolvê-la, devido à sobrecarga de atividades. (LIMA & SANTOS, 2007, p. 82).

Os coordenadores pedagógicos, de forma geral, reclamam sobre a falta de tempo, o stress e a ansiedade decorrentes do desejo de fazer tudo o que precisaria ter feito. (CLEMENTI, 2007, p.61). Ressalto aqui, que o

coordenador é pautado de uma rotina de trabalho que nem sempre é respeitada pelos outros atores escolares, impedindo que o mesmo se concentre nas funções de formação e organização do trabalho pedagógico.

Por outro lado, o cotidiano da escola é um lugar, no qual há uma série de realidades manifestas ou latentes à prática pedagógica, pois é constituído por uma diversidade que pensa, age, comunica, e transforma-se. “O sujeito é capaz, portanto, de objetivar-se; transformar-se enquanto transforma o ambiente imediato e objetiva-se enquanto interage, por meio dos significados” (ANDRÉ, 2003, p. 13). A partir dessa perspectiva, Ferreira (2008, p.81) aponta que:

(...) é cada vez mais aguda, no mundo atual, a consciência de que estamos vivendo mudanças profundas, que ainda não somos capazes de compreender adequadamente. Essa realidade provoca em muitas pessoas insegurança, incerteza e suscita as mais variadas reações, de perplexidade, inquietude, como também busca pela criatividade.

Souza (2003, p. 96) realizou um estudo teórico sobre o significado de coordenar e a sua complexidade: “(...) a complexidade corresponde à irrupção dos antagonismos no seio dos fenômenos organizados. Isso quer dizer que a complexidade está na base do pensamento, da ação, da organização, e nós não podemos, portanto, nos livrar dela”. O que a autora descreve tem muito a ver com as questões discutidas até aqui: realidade, emergência, pulsão do cotidiano e fazer do coordenador pedagógico. Essa realidade se apresenta o tempo todo na contradição entre pessoas e sociedade, unidade e diversidade, autonomia e dependência, harmonia e conflito, igualdade e diferença (SOUZA, 2003), ordem e desordem. Numa perspectiva complexa e multirreferencial, esses pares não seriam apenas dialéticos, mas dialógicos, na medida em que interagem entre si, no processo da realidade educativa.

Portanto, Placco (2003) propõe uma forma de organização do trabalho baseado nos conceitos de ‘importância’, ‘rotina’, ‘urgência’ e ‘pausa’. A importância visa atender às metas e às finalidades previstas no projeto escolar; a rotina cumpre a função de manter o funcionamento da escola; já a urgência, são atividades que emergem das necessidades reais do cotidiano; e, a pausa, está ligada às necessidades individuais do sujeito. Esta é apenas

uma maneira de pensar a (re) organização do trabalho do coordenador pedagógico, uma vez que, considera-se esse profissional como sujeito proposicional, ele (re) constrói as possibilidades de atuação colocando o seu saber-fazer a disposição das realidades concretas que vivencia.

Atino que utilizamos mecanismos de defesa, para tais (re) organizações do trabalho. O coordenador pedagógico utiliza o inconsciente, para que alivie o ego do estado de tensão psíquica, entre o id intrusivo, o superego ameaçador e as fortes pressões que emanam da realidade externa.

Devido a esse jogo de forças presente na mente, em que as mesmas se opõem e lutam entre si, surge a ansiedade cuja função é a de assinalar um perigo interno. Esses mecanismos entram em ação para possibilitar que o ego estabeleça soluções de compromisso (para problemas que é incapaz de resolver), ao permitir que alguns componentes dos conteúdos mentais indesejáveis cheguem à consciência de forma disfarçada.

No que toca ao fortalecimento do ego, a eficiência desses mecanismos, depende do nível de integração dessas forças mentais conflituosas por parte do ego, pois diferentes modalidades de formação de compromisso. Quanto mais o ego estiver bloqueado em seu desenvolvimento, por estar enredado em antigos conflitos (fixações), apegando-se a modos arcaicos de funcionamento, maior é a possibilidade de sucumbir a essas forças.

3.1 – Coordenador pedagógico: ação intrínseca ao fazer na escola

A formação continuada é uma ação permanente que visa, através das realidades vivenciadas na escola, contribuir para o desenvolvimento do corpo docente em favor de proporcionar mudanças no ato educativo. Geglio (2003) define a formação continuada como modalidade de formação que ocorre no próprio local de trabalho. “Refiro-me a ela como um meio contínuo; é uma ação que acontece com o coletivo, e no coletivo dos pares, juntamente com a figura do coordenador pedagógico” (p. 113). Ou seja, não são eventos estanques, mas um processo contínuo, o qual constitui a redefinição do fazer do coordenador pedagógico.

Almeida (2006, p.86), afirma que “a formação continuada deve estar centrada na escola, prioritariamente. ” É este o espaço que os professores e alunos estão aprendendo a todo o momento. É este “o lugar onde os saberes e as experiências são trocadas, validadas, apropriadas e rejeitadas” (ALMEIDA, 2006, p.86).

Atualmente, o Plano de Carreira do Magistério Público do Distrito Federal, aprovado pela Lei nº 5.105, de 03 de maio de 2013, Art. 10, assegura percentual maior para coordenação pedagógica. Na rede de ensino do Distrito Federal (SEEDF), o coordenador é um dos agentes responsáveis pela realização e planejamento da coordenação pedagógica, atividade voltada para formação de professores; constitui-se como uma meta clara no projeto institucional.

Neste sentido, destacam-se, na visão de Orsolon (2006):

Criar oportunidades para o professor integrar sua pessoa à escola: criar situações e espaços para compartilhar as experiências, para o professor se posicionar como homem/cidadão/profissional, é propiciador de uma prática transformadora.

Procurar atender às necessidades reveladas pelo desejo do professor: propor práticas que sejam transformadoras e respondam aos anseios e desejos do professor exige que o coordenador esteja em sintonia com os contextos sociais mais amplos, com o contexto educacional e com o da escola na qual atua.

Estabelecer parceria de trabalho com o professor: embora a atitude de parceria do coordenador com o professor esteja implícita nas diversas ações apontadas, creio ser necessário explicitá-la como uma das ações capazes de promover mudanças nas práticas dos professores. O professor se compromete com seu trabalho, com o aluno, com seu contexto e consigo mesmo. Por sua vez, o coordenador tem condições de respeitar e atender aos diferentes ritmos de cada professor. Nas relações com o professor, institucionalmente hierarquizadas, criam-se possibilidades efetivas de aprender junto, de complementar o olhar, de ampliar as perspectivas de atuação em sala, de maneira menos fragmentada.

Propiciar situações desafiadoras para o professor: o desafio aos professores pode ser provocado pelas expectativas dos alunos em relação ao curso, por uma proposta nova de trabalho, pelas ações do coordenador e/ou pelas interrogações advindas de seu trabalho. Todas essas situações provocam a desinstalação do professor, o que possibilita novos olhares, geradores de novas ações.

Dessa maneira, ao se reconhecer enquanto parceiro do coordenador, o professor, com seus saberes e questionamentos, interfere diretamente na formação do coordenador. Não apenas porque o ensina o que sabe, mas porque o instiga na busca pelo saber. Em vista disso, emana a necessidade de criar condições deste profissional se especializar. Sobre essa questão, Almeida (2010, p. 59) destaca: “entendemos que o cuidado pressupõe reciprocidade (...)”. Além disso, falar de cuidado e reciprocidade supõe uma relação de parceria entre coordenador pedagógico e professor.

Enfim, entendo que na formação, o coordenador pedagógico tem a escutar, a condição para tornar a fala ou o silêncio dos professores significativos. Escutar a atuação do professor é conhecer e considerar seus avanços, retrocessos, limites, necessidades, angústias, é uma possibilidade de pensar a troca de ideias ou as trocas teóricas. São momentos como esses que constituem a formação continuada e que acima de tudo, podem fortalecer a relação entre coordenador pedagógico e professor de forma afetiva. Esse par marcado pela diferença, mas que juntos podem trabalhar suas especificidades em prol de um mesmo objetivo.

CAPÍTULO IV

Metodologia

(...) a ciência realista e racionalista, como a define o próprio Durkheim, deve estender à conduta humana o racionalismo científico, pois, a partir de uma análise temporal, é possível reduzir os fatos sociais à um conjunto de relações de causa e efeito. (Fernandes p. 73)

Nesta monografia, pesquisei sobre o afeto, bem como a subjetividade na coordenação escolar. Encontrei muitas informações esclarecedoras, mas tudo na teoria. Para que este trabalho esteja completo, é necessário verificar a prática, pesquisando teoricamente com o que é vivenciado dentro da escola.

Assim sendo, escolhi a pesquisa qualitativa, ela é traduzida por aquilo que não pode ser mensurável, pois a realidade e o sujeito são elementos indissociáveis. Portanto quando se trata do sujeito, levam-se em consideração seus traços subjetivos e suas particularidades. Tais pormenores não podem ser traduzidos em números quantificáveis. Os estímulos pulsionais têm, deste modo, exigências muito mais fortes em relação ao sistema nervoso, que o levam a atividades complexas e interconectadas, modificando o mundo exterior a tal ponto que este venha a oferecer a satisfação às fontes da pulsão, são as pulsões, que levaram o sistema nervoso à sua constituição. (Freud, 1915/1982b, p. 84)

Indo um pouco além, mas ainda no intuito de justificar a escolha pela pesquisa qualitativa, compreendo que Freud nunca foi incluído pelos historiadores como criador desta abordagem pela investigação qualitativa, mas os dados que o mesmo coletava e os modos como interpretava, a meu ver, encaixa perfeitamente com os objetivos do meu trabalho de pesquisa que é a qualitativa, por permitir a interação com o objeto de pesquisa e ampliar as possibilidades de compreender o ambiente pesquisado. Oliveira (2009 apud Moreira, 2002) cita as características básicas de uma pesquisa qualitativa, que são:

1- interpretação como foco; 2- a subjetividade é enfatizada; 3- flexibilidade na conduta do estudo; 4- interesse no processo e não no resultado; 5- o contexto está intimamente ligado ao comportamento das pessoas na formação da experiência; 6- o reconhecimento de que há uma influência da pesquisa sobre a situação, admitindo-se que o pesquisador também sofre influência da situação de pesquisa. As características, citadas, quando trabalhadas aumentam as possibilidades de melhor entender o problema de pesquisa e fornece para o pesquisador instrumentos para investigar e construir suas conclusões. Entendemos que a abordagem qualitativa vem de encontro às necessidades de nossos projetos de pesquisa, ao permitir que no papel de pesquisador possamos interagir como nosso objeto de pesquisa e participar, de acordo com as características da metodologia qualitativa, do processo de investigação ativamente.

Dentre as técnicas utilizadas na pesquisa, escolhi a observação por ser instrumentos de coletas de dados, Marconi e Lakatos (2003, p. 190) definem observação como “uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar”. Gil (1999) destaca que na observação os fatos são percebidos de forma direta, sem que haja qualquer tipo de intermediação, sendo considerada uma vantagem, em comparação aos demais instrumentos. Segundo Gil (1999, p. 111) e Marconi e Lakatos (2003, p. 191-192) a observação apresenta as seguintes vantagens, possibilita meios diretos e satisfatórios para estudar uma ampla variedade de fenômenos; propicia a coleta de dados sobre um conjunto de atitudes comportamentais; permite obter dados não contemplados em questionários e entrevistas.

Observar significa aplicar atentamente os sentidos a um objeto para de ele adquirir um conhecimento claro e preciso. A observação torna-se uma técnica científica a partir do momento em que passa por sistematização, planejamento e controle da objetividade. O pesquisador não está simplesmente olhando o que está acontecendo, mas observando com um olho treinado em busca de certos acontecimentos específicos. Segundo Queiroz (2007, pg. 277) A observação ajuda muito o pesquisador e sua maior vantagem está relacionada com a possibilidade de se obter a informação na ocorrência espontânea do fato. Sendo assim, pode-se dizer que a observação

é tão ampla e abrangente que, de uma forma ou de outra, utiliza todos os procedimentos de pesquisa. Esses fatores contribuem para um melhor entendimento do objeto de estudo (LIMA, M; ALMEIDA; LIMA, C, 1999; PROENÇA, 2008).

A pesquisa participante é uma das modalidades de pesquisa qualitativa que segundo Chizzotti, “parte do fundamento de que há uma relação entre o mundo real e o sujeito” (1995, p.79). A ideia de Pesquisa Participante é muito recente. Ela afirma que os participantes da pesquisa produzem um saber popular que representa o saber do grupo, saber que é crítico e científico. Segundo Brandão (1985, p.252), "o papel do intelectual (o educador, o cientista social, o agente da mudança) é o de ser um ouvinte atento das decisões dos movimentos populares, ou das necessidades comunitárias efetivas". Em um desses trabalhos, Thiollent (1986) afirma que a Pesquisa Participante é um tipo de pesquisa social no qual pesquisador e participante resolvem problemas reais de modo cooperativo ou participativo. As origens da Pesquisa Participante, segundo Brandão situam-se, em primeiro lugar, na Observação Participante (segundo o antropólogo Malinowski) na qual a percepção de ser diferente nas relações sociais acontece no momento que se está com o outro.

4.1 Campo em ação - Meu ambiente de trabalho

A Escola Classe 10 de Planaltina foi entregue à comunidade no ano de 1990, tendo como 1ª diretora a senhora Lígia Terezinha Vilhardo. No ano de 1997, desenvolveu o Projeto Vira Brasília nas turmas de Alfabetização, 3ª e 4ª séries, obtendo sucesso e um crescimento significativo dos profissionais envolvidos. Até o ano de 1999, a organização do trabalho pedagógico da Escola Classe 10 de Planaltina teve como referência os princípios da Escola Candanga do DF. Foram desenvolvidos vários projetos como TV Escola. Todos foram realizados com a integração entre alunos, professores e comunidade, apresentando bons resultados. Em 2007, a escola se tornou inclusiva, recebendo alunos portadores de necessidades educacionais especiais –ANEE- em turmas regulares. Hoje, a escola possui sete turmas inclusivas e uma professora na sala de recursos que realiza atendimento pedagógico complementar aos alunos ANEEs. A “DEZ” como é carinhosamente conhecida, foi adquirindo a confiança da comunidade e com ela crescendo e sendo respeitada. Em 2010, foram desenvolvidos projetos da SANGARI: Ciência em foco, Português e Matemática em Foco. Educando e formando alunos capazes de expressar seus valores e competências, a Escola Classe 10, têm contribuído ao longo dos anos para a formação de verdadeiros cidadãos, agentes de suas histórias. E na continuidade dessa história, em maio de 2014, por meio do processo da Gestão Democrática das Escolas Públicas, foi eleita uma nova equipe para dirigir a escola e que nesse momento está reescrevendo o Projeto Político Pedagógico de nossa instituição.

O grupo de professores é formado, em sua maioria, por pedagogos pós-graduados com média de quinze anos de experiência em docência. É um grupo consciente, atuante e participativo nas decisões e deliberações tomadas pela escola. Enxerga-se como coletivo responsável e comprometido com a busca do conhecimento como suporte para um trabalho eficiente e consistente, envolvendo-se em pesquisas e estudos para a promoção de uma educação pública de qualidade. O trabalho de conservação, limpeza e cantina é realizado por firmas terceirizadas. Os agentes de portaria e os vigias

noturnos são do quadro da SEE-DF. Diante desta realidade a escola procura favorecer a organização do trabalho pedagógico através de ações que primam pela democracia e participação de todos, procurando reorganizar o currículo de forma que este atenda as reais necessidades de sua comunidade escolar. Nossa escola tem como missão atender as crianças aqui inscritas em suas expectativas de aprendizagem, respeitando o ritmo próprio de cada educando, em cada etapa do ensino, fazendo uso das características da pedagogia de projetos. Esta estratégia de trabalho possibilita a colaboração para outra função essencial da escola, a formação do cidadão.

Buscamos apoiar o trabalho coletivo, desenvolver uma educação de qualidade, que garanta permanência e a formação de cidadãos participativos, colaborativos e críticos que possam atuar positivamente com a construção da nossa sociedade. Enquanto coletivo de profissionais da educação esperamos construir uma educação significativa e profícua. Queremos uma escola de leitura, literatura, arte, expressão, ludicidade, consciência, atitude, desafio, conhecimento, cooperação, comunicação e alegria. A ferramenta PDE Interativo e IDEB foi utilizada para subsidiar as realizações do diagnóstico da realidade escolar e levantamento de índices, resultados, indicadores, dados que mostram a realidade da escola e sinalizam os objetivos/metastas e ações a serem contemplados no Projeto Político-Pedagógico.

CAPÍTULO V

5.1 Coleta dos dados

A observação participante permite vivenciar a realidade dos fatos, com o objetivo de superar uma das limitações da análise, a falta da vivência do fenômeno para melhor representá-lo (OLIVEIRA, 2007). Assim, foram realizadas as observações, na Escola Classe 10 de Planaltina, em um roteiro do funcionamento da escola, acompanhamento de atendimento, coordenação em grupo e por segmento, palestras, planejamento das ações, reuniões, recepção, grupos, palestras e oficinas. Tais observações foram realizadas por uma coordenadora pesquisadora.

A grande maioria das observações foi transformada em anotações de campo durante a atividade observada, as anotações de campo consistem na descrição escrita de algumas fusões que a observadora percebe no sujeito – Em alguns encontros, revelou momentos de manifestações entre professores e coordenadores ações de fusão envolvendo laços afetivos. Segundo Freud citado por Kupfer (1992, pág. 88) “à transferência ocorre em todas as relações humanas”.

É um conceito, que aplica-se para à relação aqui aborda no referencial teórico e na pesquisa de campo, que aborda de que forma do Coordenador Pedagógico se vê afetado por seu trabalho.

Segundo Freud (1911), a transferência é conceituada como a repetição de algo vivido e escondido no inconsciente e que algo ou alguém com forte vínculo desencadeia e faz com que se reviva na atualidade. Com isso permitiu uma busca, um mergulho na reflexão, perca do inconsciente e suas manifestações, durante a observação do fenômeno.

Assim, para falar em observação é preciso relacioná-la com as questões teóricas e/ ou metodológicas abordadas no TCC. Cada palavra, expressão e atitude estão adstritas a um contexto simbólico constituído por fatores socioculturais envolvendo a subjetividade do ser único, o ser humano.

5.2 Análise dos Dados

A pesquisa tem como eixo central a concepção de que o coordenador/professor vai se formando ao longo de sua trajetória de vida, a partir dos diferentes contextos vivenciados e compartilhados, pois o sujeito encontra-se imbricado em vivência? Assim a sua subjetividade explosiva vem surgir através de sua comunicação e relação interpessoal complexa e recíproca entre observador e narrador.

Antes de proceder à análise dos dados coletados, considero importante ressaltar que na entrevista se manteve o anonimato dos sujeitos da pesquisa, sendo que cada coordenador recebeu uma identificação (P1 e P2) para que as respostas fornecidas pudessem ser transcritas, e analisadas. Nem todas as respostas foram transcritas por serem semelhantes entre si.

As questões trabalhadas na entrevista foram agrupadas em eixos norteadores de acordo com o trabalho de pesquisa realizado.

Eixos Norteadores	Tópicos de Análise
1- Afeto/Afetividade	<p>O que você entende por afeto?</p> <p>Para você, o afeto é importante no ambiente escolar?</p> <p>Quando está reunido com o grupo de professores, em coordenação, você fica alterado quando há um problema pessoal para resolver?</p> <p>Você acredita que as relações de sentimentos, afeta o coordenador pedagógico em sua prática?</p>

2- Papel do coordenador	<p>O que é ser coordenador pedagógico?</p> <p>Em que situações o coordenador pedagógico deve intervir para favorecer os profissionais dentro do ambiente escolar?</p> <p>Por se tornar o coordenador de uma escola, seu comportamento e atitudes em relação à equipe mudaram?</p>
3- Desejo, pedagógica	<p>Em sua opinião, o que motivou a realização do Projeto Político Pedagógico na escola?</p>

5.3 – Eixo norteador 1 – Afeto - Para você Coordenador, o que é afeto?

“Afeto consiste no diálogo, respeito, amor, carinho, enfim, uma postura amigável”. P1

“Afeto no meu modo de pensar diz respeito à amizade, respeito”. P2

A definição do conceito de afeto para a maioria dos coordenadores pode ser definida como uma relação social construída dialogicamente e permeada pela afeição, cumplicidade, respeito e amor entre coordenadores, professores e alunos. Para essa primeira pergunta as respostas parecem concordar com o senso comum e que afeto é o carinho, amor, de tal forma que não há percepção de referência ao conceito psicanalítico de afeto. Segundo Freud (1923): “afeto é um estado afetivo penoso ou agradável, vago ou qualificado... Toda pulsão (equivalente de impulso) se exprime nos dois registros: o do afeto e o da representação... o afeto é a expressão qualitativa da quantidade de energia pulsional e de suas variações.” (p.34).

O coordenador reconhece a importância do afeto, alega que ele é um facilitador do trabalho. Mas em seu ambiente de trabalho, o coordenador pedagógico simboliza a tensão entre seus pares, cada um no seu passo e

ritmo, afetivo ou não. Neste contexto, os termos enigmáticos com que Freud qualifica a sublimação tomam, sob a lente da psicodinâmica do trabalho, uma significação precisa: "É uma espécie de modificação da meta e da mudança de objeto, na qual nossa escala de valor social é tomada em conta, que distinguimos sob o nome de sublimação" (Freud, 1933/2010, p. 179). A forma como a escala de valores é tomada em conta na sublimação parece passar pelos julgamentos de reconhecimento pelos outros, de utilidade e estético.

"Acredito que o afeto está presente nas relações pessoais, e favorecendo de suma importância para que o ambiente fique mais agradável de trabalhar, mas nem sempre é assim". P1

"Uma relação de amizade e companheirismo é importante no ambiente de trabalho, difícil você estar em um ambiente em que o profissional não se relaciona com ninguém". P2

Neste contexto, o coordenador traz consigo problemas pessoais para resolver. É neste sentido que Freud afirma que o Ego é a sede da angústia, das tensões. O coordenador/professor sente e produz tensão. Segundo Freud, os recalques de impulsos plenos e desejos são oriundos do complexo de Édipo, que equivale à consequência da angústia, um sinal que anuncia uma situação de perigo. Assim, o coordenador, sente-se angustiado em face de uma exigência feita por sua libido, ou desejo inconsciente, um sonho de ser realizar o projeto perfeito, uma equipe harmônica. O coordenador deseja se eficaz, mais a angústia é o medo inconsciente, vem à frente e o coordenador vê-se ameaçado. O seu medo vira uma neurótica.

"Às vezes entro em conflitos comigo, por que trago para o meio ambiente problemas pessoais". P1

"Em minha opinião preciso separar problemas pessoais do ambiente de trabalho, mas não consigo". P2

Com relação ao sentimento que afeta o coordenador pedagógico, os sujeitos relataram que os sentimentos de frustração e impotência são muito recorrentes, quando não conseguem dar conta do trabalho. O afeto está intimamente ligado ao processo que designa a qualidade que abrange todos

os fenômenos afetivos. O afeto confere à realidade impressões, de acordo com o que a pessoa vivenciou, misturando com os medos, conflitos, anseios. Ele possibilita ao ser humano revelar os seus sentimentos em relação a outros seres. Freud declara que “as emoções e os afetos correspondem a processos de descarga, cujas manifestações finais são percebidas como sentimentos” (Freud, 1915, p. 202-205).

Baseado no conceito acima, Freud (1974) diz que o professor/coordenador deve conhecer a si mesmo e reconhecer os afetos que ele experimenta. Como qualquer relação de afeto, caminhará na ambivalência entre o prazer e o (des)prazer. Para Souza (2003, p. 108), “o desafio do educador aqui é enfrentar o espelho”, é refletir que quando um tem um trabalho malsucedido, o outro também tem responsabilidades, já o contrário, implica que o sucesso de um é decorrente do trabalho conjunto. Nesta ocasião se constitui uma relação de afeto, na qual, segundo Ornellas (2009), o construto afeto está simbolizado entre prazer e (des)prazer, entre o bem e o mal querer.

“Muitas vezes é inevitável que o pessoal interfira no profissional, então acredito sim que muitas vezes irá afetar a minha prática, sinto as frustração e desânimo”. P1

“Os problemas pessoais não devem atrapalhar no ambiente de trabalho, mas deixo interferir”. P2

5.4 - Eixo norteador 2 - Identidade - Ser coordenador pedagógico é!

“É um profissional que auxilia, estimula o corpo docente, mas que na verdade o coordenador serve para tirar Xerox e substituir professores”. P1

“O coordenador pedagógico é o profissional que deve trabalhar junto com o professor, auxiliando em suas necessidades, realizando pesquisa, dando sugestões principalmente com aqueles alunos com dificuldades, trocando experiências com professores”. P2

O coordenador pedagógico se configurando entre duas metades, dois construtos ambivalentes os quais constituem a teoria das representações sociais: a simplicidade e a complexidade. Diante do exposto acima, fica claro que os coordenadores não têm propriedade de dizer o que é coordenador. Tais coordenadores possuem perfis diferenciados, quão grandemente, de um lado aquele que apresenta um pretensão saber pronto e constituído P1 - a informação, e o P2, que apresenta o saber a ser constituído - a reflexão, a dúvida e a pesquisa. (VASQUES-MENEZES, 2005, p. 49). De acordo com Orsolon (2006) o coordenador é o agente de transformação no cotidiano escolar, é o responsável pela construção e reconstrução da ação pedagógica, com vistas à construção e articulação coletiva do Projeto Político Pedagógico. Dessa forma poderíamos complementar dizendo que o coordenador tem como atribuições, em resumo: desenvolver projetos, resolver os conflitos emergentes na escola, auxiliar nas atividades com a comunidade escolar, articulando-a no sentido de melhoria do trabalho pedagógico e na elaboração do Projeto Político Pedagógico, acompanhar o planejamento de ensino, encaminhar os alunos para a recuperação de estudos, bem com os que necessitam de atendimento especializado.

Franco (2008, p. 120) afirma:

Considero que um dos grandes problemas que pode dificultar aos coordenadores pedagógicos perceberem-se capazes da construção de um trabalho de qualidade e/ou eficiente na escola seja a falta de sua formação inicial para o exercício de sua profissão.

Segundo Freud que constituiu o ideal de ego se constitui a partir de identificações e projeções típicas das relações intersubjetivas. Este ideal tem por objetivo uma vigorosa tentativa de recuperação de estase do grupo, em verdade uma tentativa de retorno coletivo ao narcisismo primário (1914, p.106 e 108). É oportuno lembrar que se a qualidade depende de todas, pela lógica, não há espaço para o narcisismo, nem para a presunção de que fez tudo sozinho e que mereça ganhar prêmios.

Questionados, os coordenadores, em que situações o coordenador pedagógico deve intervir para favorecer os profissionais dentro do ambiente escolar, responderam:

“Na formação dos professores.”

“Em minha opinião deve acontecer a intervenção no auxílio, sugestões, ideias para trabalhar com aqueles alunos que possuem mais dificuldades de aprendizagem”.

As respostas dos coordenadores, sobre formação, acompanhamento pedagógico, orientação curricular e avaliação da aprendizagem. A quatro grandes áreas que devem reunir o conjunto da atuação do coordenador pedagógico escolar, com grande acentuação no que Bruno (2000) e Batista (2001) chamam de papel principal no trabalho do coordenador, a formação dos professores na escola. Tratando-se da formação, é imprescindível destacar que o espaço ideal é a escola. O coordenador pedagógico pode e deve, sob a criação de práticas de organização e gestão interna, privilegiar a existência de condições de formação dentro da unidade escolar por meio de muitos formatos e alternativas a título de co-responsabilidade com a formação oferecida. A noção identitária que fornece ao coordenador pedagógico a feição de um agente de transformação na escola aparece como seu lado atuante do conceito. A expressão “agente” e “transformação” estão carregadas de uma dinâmica própria. O coordenador é agente impulsionador, provocador, inquietador dos demais. Ele personaliza a transformação das situações da escola. Ele é o profissional que estrutura a coletividade no espaço escolar. Isso significa assumir a compreensão de agente responsável na luta de manter a escola coesa, integrada, caminhando no mesmo rumo, tendo marcos comum a atingir. Portando o sentido da escola, esse educador é aquele que cuida do grupo e de sua existência mesmo frente à heterogeneidade de pessoas e a diversidade de projetos e interesses. A coletividade na escola é à face grupal da identidade do coordenador pedagógico.

Não podemos supor, no entanto, que a identidade seja sempre consciente para o sujeito coordenador, ou mesmo que o registro das identidades coincida totalmente com o registro do Eu. Uma das bases dessa afirmação é a

consideração de que existe o íntimo do nosso ser o inconsciente, que pode nos ligar a outra pessoa, muitas vezes nos aparece como inquietante, como assustador, como estranho (Freud, 1985, v. 17, p. 275-314). Com isso, a maneira que nos singulariza e nos torna únicos no mundo, é também o que nos une a outro sujeito, ou grupo, que pode ter sido recalcado e não ser reconhecido por nós mesmos como algo da ordem da nossa própria identidade. É certo que muitas vezes, o aprisionamento em determinadas representações identitárias nos impede de entrar em ação sobre o mundo externo de modo positivo, como o pequeno infante que alucina a realização do seu desejo e se mantém alheio ao mundo, ficamos presos a um domínio do si mesmo, artificialmente expandido, sustentado na negação e não reconhecimento do outro. Nesse caso, as ideias de singularidade e de comunidade perdem qualquer sentido, já que não há lugar para o outro ou qualquer vestígio de diferença.

5.5 - Eixo norteador 3 – Desejo pedagógica – Projeto Político Pedagógico.

O desejo é o processo que mobiliza o organismo para a ação, a partir de uma relação estabelecida entre o meio, a necessidade e o objeto de satisfação. Está sempre um organismo que apresenta uma necessidade, um desejo, uma intenção, um interesse, uma vontade ou uma predisposição para agir. O desejo está também incluído ao ambiente que estimula o organismo e que oferece o objeto de satisfação. E, por fim, o desejo está incluído o objeto que aparece como a possibilidade de satisfação da necessidade. (BOCK, 1999, p. 121)

O desejo é umas das chaves que abre a porta para o desempenho com qualidade em qualquer situação, tanto no trabalho como em atividades de lazer e também em atividades pessoais e sociais. Ainda segundo a autora esta valorização é uma tarefa que demanda percepção da observação e comunicação para conseguir enxergar no outro sua essência enquanto ser humano, não se balizando somente nas competências que o professor apresenta. Foi questionado aos coordenadores, o que faz para ter um diferencial em educação, que desejos os coordenadores a realizar o projeto pedagógico na escola.

“Simple fato de termos um ambiente escolar harmônico, com a colaboração de todos” (P1)

“O que motiva é o andamento do trabalho pedagógico na escola, realização de projetos para auxiliar na aprendizagem dos alunos”. (P2)

Freud (1914) afirma que as pessoas não conhecem os seus verdadeiros desejos, pois existe uma espécie de mecanismo de avaliação que determinam quais deles poderão tornar-se conscientes e quais não. Além disso, estabelece que os desejos consistem em aceitação ou rejeição de determinados conteúdos ou projetos e abstrusos. O desejo está relacionado a forças internas, seriam as pulsões que fornecem uma fonte fixa e contínua de estímulos, sendo consciente ou inconsciente. As pessoas por momentos estão conscientes das motivações de suas ações, só que algumas vezes são comandadas pela necessidade de liberação e satisfações das tensões. Segundo Freud, o ego serve como mediador entre as exigências do id, da realidade, e do superego e é responsável pela separação entre as fontes de excitação das realidades internas e externas.

CAPÍTULO VI

6.1 Considerações Finais

O término deste trabalho possibilitou compreender teoricamente o modo como constroem o afeto, as relações sociais, utilizando-se dos aspectos mais subjetivos tais quais as emoções, sentimentos e desejos. As experiências humanas e, particularmente dos coordenadores da escola, são carregadas de significado prático e afetivo. Prático, quando se tornam úteis às situações cotidianas e, afetivo, quando geram sentimentos e emoções perceptíveis nas relações que se estabelecem socialmente. Considerando a subjetividade de cada ser humano, as relações sociais, ampliam o horizonte do coordenador, oferecendo uma diversidade de situações na qual tenha que elaborar novos mecanismos de compreensão de fatos, conceitos e atitudes dentro ao seu ambiente de trabalho. Revelar-se que o coordenador pedagógico ocupa uma função significativa, “em busca de sua identidade”, abre possibilidades e alternativas de ações, que permite que o mesmo reflita sobre sua prática através da compreensão dos fatos, da análise e reflexão dos acontecimentos e trocas de experiências, buscando realizar os objetivos propostos por “seu inconsciente”. Segundo Freud o inconsciente são orientadas por pulsões, impulso de força que conduz o organismo a uma determinada direção a fim, de reduzir a tensão consequente de uma excitação corporal, obtendo prazer. Assim, o coordenador estará proporcionando aos envolvidos no processo de formação, condições de transformação e de realizações dos desafios na escola. Só será possível se o coordenador pedagógico utilizar a flexibilidade, e evitar as tensões originadas dos conflitos, ou seja, aqueles cujas pessoas utilizam para tentar reduzir a pulsões.

Volvendo o objetivo desta pesquisa, foi possível observar que os coordenadores da escola consideram o afeto como um facilitador do relacionamento entre os atores do processo educativo, esse sentimento chamado afeto é visto pelos coordenadores pelo senso comum, como carinho, amor. Eles reconhecem a importância do afeto em seu ambiente de trabalho, como exige a resposta do coordenador P1 e, ao concluir, o próprio expõem as tensões em seu ambiente do trabalho, simbolizando as tensões entre seus pares, de uma forma emblemática.

Acredito que o afeto está presente nas relações pessoais, e favorecendo de suma importância para que o ambiente fique mais agradável de trabalhar, mas nem sempre é assim.

No entanto, é necessário que os coordenadores estejam atentos aos desafios encontrados em suas práticas cotidianas, pois, pode-se dizer que a maior parte deles possui dificuldades, e também traz consigo problemas pessoais. São citadas vezes em que o coordenador deve buscar formas de conciliar a tensão; o afeto pode ser um facilitador ou dificultar o seu trabalho. A expressão trabalho está carregada de uma dinâmica própria, na identidade do coordenador.

O desejo para deveria ser inerente à figura do coordenador, mas está atrelada ao afeto, já que toda a história do indivíduo pode alterar a intensidade desse sentimento. Contudo, a busca de compreender como o afeto pode interferir no trabalho do coordenador pedagógico em sua prática escolar, o desejo é uma das chaves que abre a porta para o desempenho com qualidade em qualquer área, tanto no trabalho como em atividades de lazer e também em atividades pessoais e sociais.

Para finalizar, retorno o problema inicial dessa pesquisa: Compreender o afeto no trabalho do coordenador pedagógico em sua prática escolar. Concluo que o papel do coordenador escolar é de suma importância para o desenvolvimento coerente ao trabalho pedagógico. É preciso que o coordenador em alguns momentos esteja consciente dos seus desejos, de suas ações. Só que algumas vezes são comandadas pela necessidade de liberação e satisfações das pulsões, do inconsciente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Laurinda R., **O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

ANDRÉ, M.E.D.A. **O cotidiano escolar, um campo de estudo**. In: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera Maria Nigro de S. (Orgs). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

AURÉLIO, Buarque de Holanda: **Dicionário Aurélio da língua Portuguesa**. 5º ed. São Paulo: positivo, 2009.

BECKER, F. **Da ação à operação: o caminho da aprendizagem em J.piaget e Paulo Freire**. p. 111-112. Rio de Janeiro: DPIA Editora Palmarinca, 1997

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **"A participação da pesquisa no trabalho popular"**. In: ____ Repensando a pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 223-252.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: . Acesso em: 25 jun. 2004.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília: A secretaria, 1998.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **As relações interpessoais e a formação inicial do coordenador pedagógico**, In: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera Maria Nigro de S. (Orgs). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2008.

CASTORIADIS, C. **Encruzilhadas do labirinto**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1982.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral**. São Paulo: Makron, 2014.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2006. p 79.

CLEMENTI, N. (2001). A voz dos outros e a nossa voz: Alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. IN: **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. p. 64. 6º ed., Edições Loyola. São Paulo.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão educacional: novas exigências, novos conceitos, novos significados**. IN: RANGEL, Mary (org.). **Supervisão Pedagógica: Princípios e práticas**. 8 ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

Figueiredo, Ana Cristina F488v Vastas **confusões e atendimentos imperfeitos**: a clínica psicanalítica no ambulatório público / p. 143 — Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.

FONSECA, J.P. **Projeto Pedagógico: processo e produto na construção coletiva do sucesso escolar**. São Paulo/SP: Jornal da APASE. Secretaria da Educação. São Paulo. SP. Ano II – Nº. 03, 2001.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática de libertação** – uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1983.

FREUD (1909) **Psicologia de grupo e a análise do ego**. Disponível em . Acesso em 13/08/2014.

FREUD, S. (1900/1901). **A Interpretação de Sonhos I e II**. Em: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas de Sigmund Freud*.(J.Salomão,trad) (vol 7,pp.564-579). Rio de Janeiro,RJ: Imago, 1987.

FREUD, S. (1900/1901). **A Interpretação de Sonhos I e II**. Em: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas de Sigmund Freud*. (J.Salomão, trad) (vol 7, pp.564-579). Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1996.

FREUD, S. In: COSTA, S.G. e ALMEIDA, I. M. M. Z. P.de. **Subjetividade e complexidade na gestão escolar**: um estudo de caso com participantes da escola de gestores 2010

FREUD, S. **Obras completas. vls. 3, 7, 9, 10, 22, CD ROM**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FREUD, S. Sur la psychologie du lycéen (1914). In: *Résultats, idées, problèmes*. Paris: P.U.F., 1984. t. I, p. 228. (Tradução da professora doutora Ana Lydia Santiago com base na versão francesa da obra de Freud.) Em português, FREUD, S. **Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar** (1914). In: *ESB*, v. XIII, p. p. 228.

FREUD, Sigmund. **Cinco lições de psicanálise**. In: Os Pensadores. Abril Cultural, 1974. (1914) Algumas reflexões sobre a Psicologia do Escolar. In: *ESB*, op. cit., v. 13.

FREUD, Sigmund. Conferência XXVI: **A teoria da libido e o narcisismo**, 1917. In: _____. Conferências introdutórias sobre psicanálise (continuação). Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 178. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 16).

FREUD, Sigmund. **O ego e o id**, 1923. In: _____. **O ego e o id**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 34. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 19).

FREUD, Sigmund. **Os instintos e suas vicissitudes**, 1915. In: _____. **A história do movimento psicanalítico**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 202-205 (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 14).

FREUD, Sigmund. Repressão, 1915. In: _____. **A história do movimento psicanalítico**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 84. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud).

GEGLIO, Paulo César. **O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço**. In: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera Maria Nigro de S. (Org). **O Coordenador Pedagógico e o Cotidiano da Escola**. São Paulo: Loyola, 2003.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999. p. 11.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999. p. 191-192.

Lacan, Jacques. O seminário - livro 11: **Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise** (1964). p. 57. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1979.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. **Vocabulário da psicanálise**. p. 514. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. **O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas**. Educere et Educare: Revista de Educação. Vol. 2, nº 4 jul./dez. 2007.

LÜCK, Heloisa. **Ação Integrada: Administração, Supervisão e Orientação Educacional**. 19ª edição. Petrópolis: 2002 Editora Vozes.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

Morin, E. e Le Moigne, J.-L. (2000). **A inteligência da complexidade**. 2 ed. São Paulo, Peirópolis. MORIN, E. **Os sete saberes necessários à Educação**

do Futuro. In: MOTA, Janaína. **A complexidade e a transdisciplinaridade.** São Paulo, SP: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.

MOTA, Janaína. **A presença do afeto no cenário pedagógico.** Brasília, 2007. NEVES, José Luis. Pesquisa Qualitativa – Características, Usos e Possibilidades. Caderno de Pesquisas em Administração. São Paulo, V.1, Nº 3, 2º sem/1996.

NOVOA, Antônio. **Profissão Professor.** 2º Ed., Porto, Portugal, Editora Porto, 1992. p. 16

OLIVEIRA, Cristiano Lessa. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa:** tipos, técnicas e características. Revista Travessias, 2009.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. **O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola.** São Paulo, PUC. Dissertação de mestrado, 2006.

PACHECO-FERREIRA, F. (1996) **“Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para sair daqui?”** Balint e Winnicott, herdeiros da clínica ferencziana. Dissertação de mestrado em Psicologia Clínica. PUC-Rio.

PLACCO, Vera Maria Nigro de S. **O Coordenador Pedagógico no confronto com o cotidiano da escola.** IN: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera Maria Nigro de S. (Org). **O Coordenador Pedagógico e o Cotidiano da Escola.** São Paulo: Loyola, 2003.

Portaria nº 2868, de 06 de abril de 2010. **Que dispõe da Organização do trabalho do coordenador pedagógico.** Disponível em: . Acesso em: 05 set. 2010.

QUINET, Antonio. **Um olhar a mais: ver e ser visto na psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. p. 12.

SANTIAGO, Ana Lydia. **O mal-estar na educação e a Conversação como metodologia de pesquisa-intervenção na área de psicanálise e educação.**

In: CASTRO, Lucia Rabello de; BESSET, Vera Lopes (orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Trarepa/ FAPERJ, 2008, p. 113-131.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. **O Coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. In: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera Maria Nigro de S. (Orgs). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.